Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9170930
Centre d'intérêt: 751

Orientations de l'enseignement du français au primaire et au secondaire / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1990.
19 p. ; 28 cm + formulaire de consultation (4 p.). -- (Document soumis à la consultation / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale des programmes. Primaire)

Code: 9091-0722; 16-2431-01 (v.); 16-2431-02 (formulaire).

ISBN 2-550-15439-8

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale • Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale des programmes

Descripteur(s): Français (Langue) • Pratique pédagogique • Objectifs d'apprentissage • Primaire (Ordre d'enseignement)

Ce document vise à "raffermir et préciser, tout en le simplifiant, le discours sur l'approche préconisée dans les programmes" de français. La première partie rappelle les orientations des programmes actuels de français au primaire. La seconde partie propose des précisions et des redressements qui, en les clarifiant sur certains points, veulent donner à ces orientations le nouvel élan attendu.

Type de document:

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

9170930

ORIENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

au primaire et au secondaire

DOCUMENT SOUMIS À LA CONSULTATION

PRIMAIRE

Québec

SEPTEMBRE 1990

9170930

ORIENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

au primaire et au secondaire

DOCUMENT SOUMIS À LA CONSULTATION

PRIMAIRE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-0722

ISBN 2-550-15439-8

Dépôt légal – quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

Pour éviter les lourdeurs qu'entraînerait, dans le corps du document, la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, le genre masculin a été retenu. Les lectrices et les lecteurs voudront bien en tenir compte.

TABLES DES MATIÈRES

Pages

Introduction 1

Première partie. Les rappels

1. Le français au primaire et au secondaire 5

   1.1 Les objectifs 5
   1.2 Le processus d'apprentissage 6

2. La formation générale 7

Deuxième partie. Les confirmations, les précisions et les redressements

1. Les objectifs des programmes d'études 11

2. Le processus d'apprentissage 12

   2.1 La pratique du discours 12
   2.2 L'objectivation de la pratique 14
   2.3 L'acquisition de connaissances, de techniques et le développement d'habiletés 14

3. L'évaluation des apprentissages 16

4. La répartition du temps d'enseignement 17

Conclusion 19

Introduction

Le français à l'école - plan d'action, adopté au mois d'avril 1988 au terme d'un vaste examen de la situation entrepris l'année précédente par l'ensemble des milieux scolaires traçait des voies et déterminait des mesures en vue d'améliorer l'enseignement du français. Les programmes d'études étaient entrés dans le champ de cet examen. De l'avis général, et particulièrement dans le milieu scolaire enseignant, il n'y avait pas lieu de remettre en cause les fondements du programme mais plutôt de les confirmer, alors que la longue phase d'implantation venait à peine de s'achever au prix d'efforts considérables.

Un point cependant, selon les résultats de l'examen de la situation, appelait des clarifications : l'articulation entre l'approche pédagogique préconisée et les exigences de l'acquisition des connaissances. Comment assurer aux élèves les apprentissages méthodiques et rigoureux qui leur sont nécessaires, notamment en orthographe, en grammaire et en syntaxe, tout en les plaçant, par un choix pédagogique privilégié, dans des situations réelles et concrètes de communication ? D'après les observations relevées, des flottements et des ambiguïtés persistaient à cet égard et brouillaient les orientations des programmes. Voilà pourquoi le ministère de l'Éducation, dans le plan d'action, s'engageait à préparer et à diffuser un document qui viendrait "raffermir et préciser, tout en le simplifiant, le discours sur l'approche pédagogique préconisée dans les programmes"[1].

---

1. Ministère de l'Éducation, Le français à l'école. Plan d'action, 1988, p. 18.

Les travaux de comités auxquels ont été associés des représentants du milieu scolaire ont contribué à l'élaboration de ce document. Ces travaux avaient cependant un objectif plus immédiat, en réponse à une autre mesure retenue dans le plan d'action, celui de préciser les objectifs à atteindre à chaque année de l'enseignement primaire et secondaire. Les résultats paraissent dans cinq documents[1], qui s'ajoutent à celui-ci. L'ensemble est soumis à la consultation pour une dernière validation.

La première partie du présent document rappelle les orientations des programmes actuels de français. La seconde partie propose des précisions et des redressements qui, en les clarifiant sur certains points, vont donner à ces orientations le nouvel élan attendu.

Les enseignants de français ne seront pas dépaysés. Les précisions et les redressements s'inscrivent dans les orientations actuelles des programmes, aussi bien que dans les applications renouvelées que de nombreux milieux scolaires leur donnent. Le texte cependant vise une triple utilité : offrir un appui à l'action pédagogique des milieux, celle qui est déjà engagée et celle qu'il pourra inspirer; favoriser une compréhension commune des orientations de l'enseignement du français et faire connaître ces orientations aux personnes qui, sans pratiquer l'enseignement de la langue, y contribuent, s'y intéressent et souvent s'en inquiètent.

---

1. Habileté à lire au primaire et au secondaire; Habileté à écrire au primaire et au secondaire; Enseignement et apprentissage de l'orthographe d'usage au primaire et au secondaire, objectifs et contenus; Les objectifs terminaux au secondaire; Habileté à communiquer oralement au primaire et au secondaire. Ministère de l'Éducation, 1990.

PREMIÈRE PARTIE

Les rappels

Au moment où un plan d'ensemble vient renforcer la qualité du français à l'école, il y a lieu de rappeler les orientations de ces programmes.

1. Le français au primaire et au secondaire

1.1 Les objectifs

Selon les termes des programmes, le premier objectif assigné à la classe de français est de développer chez l'élève l'habileté à communiquer au moyen de la langue orale et de la langue écrite. Cette habileté s'exerce par des activités diverses qui mettent en oeuvre des connaissances et des techniques dans des usages effectifs de la langue.

Tel est le parti auquel se sont arrêtés les programmes-cadres de 1969 et que reprennent les programmes de 1979, toujours en vigueur : la langue, instrument de communication. Il s'agit de rendre l'élève capable d'exploiter les possibilités que la langue lui offre pour communiquer, de le rendre capable de lire, d'écrire, d'écouter et de parler correctement.

L'habileté à communiquer oralement et par écrit suppose la capacité d'utiliser la langue à différentes fins et dans différentes situations. Parler ou écrire avec clarté et efficacité, c'est être capable de choisir et d'organiser ses mots et ses phrases en tenant compte de son intention de communication de manière à être compris par celui qui lit ou écoute. C'est aussi être capable d'adapter son message aux circonstances de temps et de lieu dans lesquelles s'effectue la communication. Enfin, savoir écrire et parler, c'est être capable de respecter le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire les règles lexicales, orthographiques, syntaxiques, grammaticales; c'est être capable également de respecter le fonctionnement des discours et d'en distinguer les différentes formes ou intentions : la narration, la description, l'analyse, l'argumentation.

De même, savoir lire et écouter, c'est non seulement être capable de donner du sens aux mots et aux phrases, mais c'est aussi pouvoir saisir la signification particulière qu'ils prennent dans la situation où ils sont lus ou écoutés, compte tenu de la personne qui s'exprime et des circonstances dans lesquelles elle s'exprime.

Si au secondaire, on continue dans la classe de français à développer chez l'élève l'habileté à communiquer, on ajoute cependant un second objectif, celui de reconnaître les valeurs socio-culturelles véhiculées par la langue écrite ou parlée et de se situer par rapport à celles-ci. La langue constitue le moyen privilégié par lequel une collectivité se révèle et s'exprime. Un éditorial ou un message publicitaire véhicule déjà la façon de voir, de penser, de sentir autant que les valeurs qui nourrissent la vie d'une collectivité. Les oeuvres littéraires les expriment de manière privilégiée, particulièrement les oeuvres qui sont entrées dans l'héritage commun ou qui marquent la vie culturelle. L'enseignement de la langue maternelle ne peut ignorer cette dimension fondamentale et doit permettre à l'élève de découvrir les valeurs socio-culturelles de la communauté québécoise et des autres sociétés, aussi bien que de reconnaître dans quelle mesure il partage ces valeurs pour se les approprier ou pour les renouveler.

1.2 Le processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage mise sur la pratique du discours et, par l'objectivation de cette pratique, propose l'acquisition de connaissances et de techniques, de même que le développement d'habiletés.

La pratique du discours. La classe de français s'institue à partir de la pratique du discours. C'est pourquoi elle privilégie la mise en situation comme moyen pédagogique premier. Le processus d'apprentissage commence en plaçant l'élève dans des situations où il lit, écoute, écrit et parle effectivement. L'enseignant s'efforce de fournir des mises en situation

les plus naturelles et les plus riches possible. Des expériences réelles de discours, répétées et variées, constituent le moment privilégié de l'apprentissage.

L'objectivation de la pratique. Soumettre à la réflexion critique une action, un comportement, une attitude, c'est renforcer la maîtrise qu'on en acquiert. Objectiver la pratique du discours, c'est faire un retour sur le discours pour en faire ressortir et pour examiner les facteurs qui l'influencent et le composent, afin d'affermir et d'améliorer son habileté à communiquer. Dans cette objectivation, l'élève est amené à observer, à expliquer et à évaluer sa pratique et son expérience. Il prend ainsi conscience de l'utilité et de l'importance des connaissances et des techniques. En lui permettant d'identifier ses forces et ses faiblesses, l'enseignant favorise efficacement son apprentissage de la langue.

L'acquisition de connaissances, de techniques et le développement d'habiletés. Le recours à des connaissances et à des techniques s'impose dès l'objectivation de la pratique; l'élève, par exemple, vérifiera plus justement le ton de son discours s'il apprend comment un discours peut être neutre ou expressif. Les connaissances sont indispensables, en outre, à tout exercice des habiletés langagières : il faut évidemment s'initier au fonctionnement de la langue écrite pour savoir écrire.

Quant au fonctionnement de la langue, le programme détermine les connaissances et les habiletés qui permettent à l'élève d'apprendre à informer, à s'exprimer, à expliquer, à argumenter, à raconter, à décrire, en s'ouvrant au monde de la pensée, du sentiment et de l'imaginaire.

2. La formation générale

L'enseignement du français, comme celui de l'histoire, de la mathématique ou des autres disciplines, contribue à la formation générale de l'élève. Telle est la finalité de l'école : conduire l'élève vers l'autonomie, la responsabilité, l'identification de soi, la rigueur intellectuelle.

L'apport de l'enseignement du français est double, ainsi que le décrit le texte du programme du secondaire. Par le fait même qu'il traite de la langue, puisque celle-ci constitue un puissant facteur d'identification personnelle et sociale, l'enseignement du français agit profondément sur l'élève. Par les connaissances et les habiletés auxquelles il donne accès, l'enseignement du français participe aussi de manière déterminante à la formation générale de l'élève : autonomie et responsabilité, identité personnelle et sociale, jugement critique et créativité, logique et rigueur de l'esprit. Sous tous ces aspects, l'apprentissage de la langue façonne la personnalité.

En somme, au primaire et au secondaire, les mêmes orientations prévalent. Le programme du secondaire les déploie et les complète. C'est ce qui ressort quand on en dégage les traits saillants. Ces rappels n'auront pas été superflus s'ils ont contribué à favoriser une meilleure perception des programmes.

DEUXIÈME PARTIE

Les confirmations, les précisions et les redressements

Au cours de la consultation préparatoire au plan d'action, les orientations des programmes de français n'ont pas été mises en cause. Des clarifications et des redressements ont cependant été demandés par les divers intervenants qui ont participé à la consultation.

Les deux principales critiques enregistrées lors de la consultation portent sur le fait que:

- partir de la langue de l'élève a eu pour conséquence qu'on s'y attarde trop souvent comme au seul matériau linguistique accessible;

- pratiquer une approche globale de la langue a fait négliger l'étude systématique de ses éléments et de ses règles de fonctionnement.

Même si la conclusion tirée à la suite de la consultation menée en 1987, établissait qu'il n'y avait pas lieu de tout rebâtir à neuf, quatre éléments de l'enseignement du français méritaient d'être précisés et clarifiés : les objectifs des programmes d'études, le processus d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages et la pondération à accorder à chaque volet dans le temps consacré à l'enseignement.

1. Les objectifs des programmes d'études

On peut expliciter les objectifs des programmes de français en montrant qu'ils invitent à considérer la langue

- comme instrument de communication,
- comme instrument d'initiation à la culture,
- comme objet de connaissance et de formation,
- comme véhicule de toute activité de formation.

Aborder la langue en tant qu'instrument de communication est un choix pédagogique pour atteindre l'élève et l'ouvrir à toutes les facettes de la langue. Ce choix d'une facette n'entend n'exclure ni négliger les autres. Toutes sont également importantes.

À la lumière des résultats des élèves aux épreuves ministérielles et aux examens d'admission dans les collèges et les universités, compte tenu aussi des réticences de nombreux intervenants scolaires à évaluer la qualité de la langue dans les matières autres que le français, force est de constater que des redressements et des actions fermes et concrètes s'imposent en vue d'en arriver à un meilleur équilibre entre les quatre thèmes mentionnés ci-haut.

2. Le processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage retenu dans les programmes de français se réclame d'une pédagogie active qui invite à placer les élèves dans des situations proches de la vie quotidienne. Ces mises en situation concrètes, ces pratiques diverses de communication orale et écrite sont à la fois le point de départ et le point d'arrivée de l'ensemble des activités d'exploration, d'analyse, d'explication, d'exercice et d'évaluation où s'intègrent l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés. Ce trait n'est pas exclusif aux programmes de français; au contraire, il est commun à l'ensemble des programmes d'études parus depuis 1979.

Cette approche est exigeante et, dans chacune de ses composantes, des difficultés d'application guettent l'enseignant. Il semble bien, toujours en analysant les résultats obtenus par les élèves au cours des cinq dernières années, que ces difficultés n'aient pas toujours été résolues ou surmontées. Afin de ne pas allonger indûment le texte, on se limitera à relever ici, pour chaque composante, les redressements qui paraissent nécessaires.

2.1 La pratique du discours

Les programmes mettent résolument l'accent sur la langue comme instrument de communication, plus concrètement sur des discours, c'est-à-dire des paroles et des textes en situation; puis ils organisent autour de cet objet, bien délimité, tout l'enseignement de la langue, y inclus l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe.

Mais dans une telle approche, la langue comme objet d'apprentissage peut facilement passer au second plan et être considérée comme accessoire. Encore ici, les résultats des élèves du secondaire et des étudiants des collèges et des universités démontrent, année après année, que s'ils réussissent relativement bien à écrire une lettre, à poursuivre une argumentation, etc., il en va tout autrement de la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue.

Un meilleur équilibre, une articulation plus serrée s'imposent ici entre la pratique du discours et les deux autres composantes : l'objectivation de la pratique; l'acquisition de connaissances et de techniques et le développement d'habiletés. Il faut éviter notamment de voir ces composantes comme des étapes consécutives. Les distinguer ne doit pas conduire à les mettre nécessairement en succession. De même, il ne suffit pas de se livrer à divers usages de la langue; il faut accéder au fonctionnement de l'instrument qu'elle constitue, en déchiffrer les règles afin de les maîtriser; il faut aussi s'initier au système de la langue en même temps qu'à son génie; il faut aborder des oeuvres et découvrir les horizons qu'elles ouvrent. Les mises en situation concrètes ne délimitent pas dans la seule pratique le champ de l'attention; elles offrent plutôt une voie de pénétration dans tout l'univers de la langue.

2.2 L'objectivation de la pratique

On a déjà indiqué que, par l'objectivation de sa pratique, l'élève est amené à observer, à expliquer et à évaluer ses activités quand il lit, écoute, parle ou écrit; c'est dire qu'il doit discerner, dans le fonctionnement du discours aussi bien que de la langue, les éléments d'efficacité et de qualité de sa communication, repérer ses difficultés et en venir à mieux saisir ses propres besoins d'explications ou d'exercices pour améliorer sa maîtrise de la langue et du discours.

Il est essentiel que l'enseignement et l'apprentissage se rendent jusqu'à l'objectivation et qu'elle soit vraiment accomplie. Il peut être difficile ici pour l'enseignant et l'élève de dépasser le niveau des généralités et des lieux communs et de se rendre suffisamment en profondeur dans la perception des points forts, des difficultés ou des faiblesses, permettant ainsi à l'élève de mieux voir la nécessité, l'importance et la justification de l'acquisition de connaissances et de techniques, du développement d'habiletés.

2.3 L'acquisition de connaissances, de techniques et le développement d'habiletés

Le perfectionnement de la langue comme instrument de communication ne peut s'actualiser sans que n'interviennent effectivement l'acquisition de connaissances et de techniques ainsi que le développement d'habiletés. Pour discerner ses difficultés et ses faiblesses, pour y porter remède, l'élève est appelé à s'approprier et à maîtriser les connaissances et les techniques normalement attendues aux différents stades de son cheminement scolaire.

Force est de constater qu'un grand nombre d'élèves n'arrivent pas à démontrer qu'ils y parviennent avec succès. Le danger est grand, particulièrement dans un processus de pédagogie active, d'escamoter ou de traiter superficiellement les activités reliées à cette composante (exercice, mémorisation, dictée, analyse,...) sous prétexte que ce sont là des activités

monotones ou artificielles. Ce ne saurait être le cas si les autres composantes du processus ont été mises en oeuvre car l'élève aura été amené à en voir l'importance et la nécessité.

Un double défi interpelle ici l'enseignant. Il lui faut accepter que l'acquisition et la maîtrise de connaissances et de techniques exigent des activités spécifiques et répétées, de même que des retours fréquents pour consolider les apprentissages et pour développer des automatismes. Il lui faut ensuite faire en sorte que l'élève, à travers ses productions, puisse toujours effectuer le transfert de ses connaissances. On ne répétera jamais assez combien le rôle actif de l'enseignant demeure pour cela essentiel.

Enfin, un dernier danger menace souvent : celui d'exclure a priori certaines activités sous prétexte qu'elles s'accordent mal avec un processus de pédagogie active, avec des mises en situation concrètes ou avec la pratique de la communication. Sans nier ici l'importance de la pratique, il ne faut pas craindre de parler davantage du perfectionnement de la langue comme instrument de communication et de la maîtrise de ses règles de fonctionnement.

Cette composante du processus passe nécessairement par des exercices nombreux et variés où la préoccupation de l'enseignant et de l'élève doit porter autant sur l'acquisition des connaissances et la maîtrise des techniques que sur leur consolidation et sur leur éventuel transfert dans de prochaines activités de communication. Les exercices visent à amener l'élève à appliquer ou à utiliser des connaissances nouvelles dans un contexte restreint, généralement plus simple qu'un contexte réel de lecture, d'écriture ou de communication orale. Le fait que le contexte d'exercice soit circonscrit favorise le développement d'automatismes et le transfert des connaissances et des techniques acquises.

Ici plus qu'ailleurs, un coup de barre s'impose. Les résultats le démontrent : trop d'élèves n'acquièrent pas les connaissances et les techniques normalement attendues d'eux ou, s'ils les possèdent, ils ne réussissent pas à les réutiliser dans leurs productions orales et écrites.

3. L'évaluation des apprentissages

En plus de la pratique, de l'objectivation et des exercices d'acquisition et de maîtrise des connaissances et des techniques, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage. C'est pourquoi aux exercices s'ajoutent les épreuves. Les épreuves formatives, dont peut faire partie la dictée, s'appliquent en cours d'apprentissage et ont pour but d'aider l'élève en lui permettant de se situer par rapport aux objectifs poursuivis en classe. Les épreuves sommatives s'appliquent à la fin de l'apprentissage et ont pour but de statuer sur la maîtrise des objectifs terminaux du programme. Le recours aux épreuves pour l'évaluation des apprentissages s'appuie sur la "Politique générale d'évaluation pédagogique", établie par le Ministère en 1981.

4. La répartition du temps d'enseignement

Une dernière précision peut être apportée à la faveur de cette mise au point générale. Le temps consacré à l'enseignement du français se répartit entre les divers volets du programme, de la manière dont l'illustrent les deux tableaux suivants.

Répartition du temps d'enseignement du français au primaire

	1re	2e	3e	4e	5e	6e
LECTURE	50%	50%	40%	40%	40%	40%
ECRITURE	30%	30%	40%	40%	40%	40%
COMMUNICATION ORALE	20%	20%	20%	20%	20%	20%

Répartition du temps d'enseignement du français au secondaire

	1re	2e	3e	4e	5e
PRODUCTION ÉCRITE (écriture)	40%	40%	40%	40%	50%
COMPRÉHENSION ÉCRITE (lecture)	40%	40%	40%	40%	30%
PRODUCTION ORALE	10%	10%	10%	10%	10%
COMPRÉHENSION ORALE	10%	10%	10%	10%	10%

Selon le dernier tableau, une double pondération s'applique au secondaire. La pondération entre la compréhension et la production de discours est de 50 pour cent pour chacune des années, sauf en cinquième année où la production est de 60 pour cent. La pondération entre l'oral et l'écrit est de 20 pour cent dans le premier cas et de 80 pour cent dans le second et ce, à chacune des années.

Le processus d'apprentissage privilégié et l'exigence d'assurer l'acquisition et la maîtrise des notions prescrites pour chaque degré nécessitent de miser sur le travail personnel de l'élève et sur la collaboration et la concertation de tout son entourage. Les effets positifs touchent non seulement la maîtrise de la langue mais aussi l'apprentissage des autres matières. À cet égard, il ne s'agit pas tant ici de décider si l'élève doit perdre des points pour ses fautes de français au cours d'histoire, de sciences ou de mathématique, que de trouver ensemble, au sein de l'équipe-école, les meilleures stratégies pour imprégner toutes les activités de communication de plus de discipline, de rigueur et de fierté en faveur d'un usage correct de la langue.

Conclusion

Les orientations des programmes de français reçoivent toujours l'adhésion des différents intervenants du milieu scolaire. Confirmées selon le rééquilibrage proposé dans les pages précédentes, elles invitent à une exploitation plus rigoureuse et plus systématique de toutes les dimensions des programmes.

L'action qui s'impose est de se saisir à nouveau de ces orientations, de ces dimensions, de leur donner un nouvel élan, de dissiper les hésitations et de redresser les malfaçons. Dans cette tâche de rééquilibrage et d'intégration des divers éléments des programmes, il y a lieu d'affirmer clairement — sans pour autant remettre en cause le processus d'apprentissage privilégié — que l'aptitude à communiquer ne peut se développer sans l'acquisition des connaissances relatives aux règles de la langue et du discours. Il est certain aussi que la connaissance de la langue vaut par elle-même, qu'elle est en soi objet de formation, quel que soit le cheminement pédagogique choisi. Il est certain enfin que l'enseignement du français doit accorder plus d'importance et plus de place au lexique, à l'orthographe, à la grammaire et à la syntaxe. Il est impérieux que l'élève en arrive à acquérir et à maîtriser les connaissances et les habiletés réparties à chaque année de son cheminement scolaire en vue de perfectionner et de parfaire son habileté à lire, à écouter, à écrire et à lire. Le redressement qui s'impose est clairement dicté par les résultats insatisfaisants des élèves et des étudiants de tous les niveaux du système d'éducation au regard de leur performance linguistique.

Les efforts en vue d'amener les élèves à une meilleure maîtrise du français relèvent d'une responsabilité partagée par tous les enseignants de français et ceux des autres disciplines, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'éco , les cadres, les commissaires, les parents, tous les intervenants aux différents paliers du système scolaire. Au regard des différentes composantes du programme de français, le présent document indique des repères communs pour l'action des uns et des autres.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

18-2431-01